



IPE-BUENOS AIRES

SEDE REGIONAL DEL
INSTITUTO INTERNACIONAL DE
PLANEAMIENTO DE LA EDUCACIÓN

Nuevos tiempos y nuevos docentes

Juan Carlos Tedesco - Emilio Tenti Fanfani

BUENOS AIRES, (JUNIO DE 2002)



NUEVOS TIEMPOS Y NUEVOS DOCENTES¹ (versión preliminar, junio de 2002)

Juan Carlos TEDESCO
Emilio TENTI FANFANI

Introducción

El texto que sigue tiene por objeto reflexionar sobre algunos factores que contribuyen a modificar el rol tradicional de los docentes de la educación básica en América Latina. Para ello será preciso realizar un análisis de las tendencias generales de cambio y transformación del oficio de enseñar, a la luz de ciertas evidencias relacionadas con cambios en diversas esferas de la vida social y sobre esta base desarrollar algunas líneas de propuestas acerca de las implicaciones que tienen los nuevos desafíos sobre la definición del rol docente.

Si alguien quisiera hacer un listado de lo que se consideran las "características deseables" del "nuevo docente" a partir de una revisión de la literatura contemporánea, seguramente encontraría una serie de elementos muy variados y hasta contradictorios. Por una parte, aparecerían cualidades relacionadas con el conocimiento y los valores que el docente debe poseer y desarrollar en los alumnos, a lo que se agregarían una serie de competencias relacionadas con el modo de facilitar o lograr los aprendizajes deseados: manejo de métodos de enseñanza relacionados con los contenidos, competencias relacionales que lo habiliten para interactuar con alumnos, padres, colegas y miembros de la comunidad, el dominio de técnicas relacionadas con los avances más modernos de las tecnologías de la información y la comunicación, sus propias capacidades de aprendizaje y actualización permanente, sus competencias para la investigación y reflexión acerca de sus prácticas, etc. La lista sería interminable y la comprensión de los diversos sentidos que va adquiriendo el oficio en el tiempo presente sería un tanto dificultosa. Es más, si uno llegara a creer que el "nuevo maestro" debería reunir todas estas características señaladas por los expertos y especialistas en diversos documentos, el resultado sería algo así como un tipo ideal tan contradictorio como de imposible realización práctica.

En verdad, el discurso genérico acerca de "los docentes" está plagado de peligros. En efecto, es fácil caer en los lugares comunes cuando se habla de un objeto tan genérico y común como "el profesorado latinoamericano". Sin embargo, es posible identificar problemas comunes y al mismo tiempo señalar diferencias y especificidades.

Por otro lado, no puede hablarse de los docentes de hoy y del futuro mediato sin reconocer que se trata de un categoría social que tiene una larga historia. El oficio de maestro tal como hoy lo conocemos, es decir, como actividad que se desarrolla en el contexto de los sistemas escolares formales, tiene la misma edad que el estado

¹ Documento presentado en la Conferencia Regional "O Desempenho dos professores na América Latina e Caribe: Novas Prioridades. BID/UNESCO/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Brasília, 12 de julio de 2002.

capitalista. Y el peso de la historia está presente no sólo en las dimensiones materiales del sistema educativo republicano (los edificios, las aulas, los textos escolares, los recursos didácticos, etc.) sino que también está en los agentes, es decir en las mentalidades de los maestros, sus identidades y sus prácticas.

Es obvio que los maestros de hoy son distintos a los maestros del momento constitutivo del Estado y de los sistemas educativos modernos. Sin embargo, parte de ese pasado fundacional está todavía presente en la conciencia práctica e incluso en la conciencia reflexiva de los docentes de hoy. Por eso, si uno quiere efectivamente captar qué hay de nuevo en el oficio de enseñar, no puede dejar de referirse a los momentos fuertes de su trayectoria en el tiempo.

Sólo una visión de largo plazo permite apreciar el sentido de las diversas imágenes con que se piensa el magisterio de hoy, desde la del maestro-sacerdote-apóstol, a la del trabajador-militante, o la del maestro-profesional. A su vez, cada uno de estos tipos ideales de docente responde a un conjunto de determinaciones sociales de orden general. El más importante tiene que ver con el sentido que tiene la educación escolar en el mundo que vivimos. La definición del "maestro ideal" no es independiente del sentido y función que se asignan a los sistemas escolares en las sociedades latinoamericanas contemporáneas en cada etapa de su desarrollo.

El momento fundacional del oficio de maestro permite analizar la lógica de los ajustes y determinaciones recíprocas entre los hombres y los puestos definidos institucionalmente. Uno hace al otro. El maestro se hace tal al ocupar un cargo en la escuela y al mismo tiempo "hace al cargo". En el proceso histórico, la coherencia entre ambas dimensiones tendió a desaparecer. Hoy en día existen múltiples configuraciones del oficio de enseñar, pero más allá de las diferencias es preciso encontrar algunos factores sociales que favorecen la emergencia de diversos principios estructuradores que organizan la construcción social de la docencia como actividad. Al hacerlo estaremos reconociendo cuáles son los principales conflictos y tensiones que están presentes en el campo de la política educativa latinoamericana en este nuevo milenio.

Tres principios históricos que estructuran el oficio del maestro

El momento del origen es fundamental porque constituye la base sobre la que se asientan las construcciones siguientes. El período fundacional se caracteriza por una tensión muy particular entre dos paradigmas: el de la vocación y el apostolado vs. el del oficio aprendido. Lo que distingue al momento del origen es precisamente la lucha entre estos dos polos que remiten a intereses prácticos y a lógicas discursivas específicas. El peso que tienen las representaciones relacionadas con la vocación y las cualidades morales del docente se explica por la función que se asigna al sistema educativo en el momento constitutivo del estado y la sociedad capitalista moderna (TEDESCO J.C., 1986). La ciencia racional y la escuela eran el equivalente funcional de la religión y la iglesia en las sociedades occidentales precapitalistas. La ideología positivista que presidió el proceso de secularización que acompañó la conformación de los sistemas educativos reivindicó para la ciencia y la escuela un carácter y una dignidad moral casi sagrados. La escuela del Estado tenía por función construir esa nueva subjetividad que se le asignaba al ciudadano de la república moderna. La tarea del maestro era el resultado de una

vocación, su tarea se asimila a un "sacerdocio" o "apostolado" y la escuela es "el templo del saber".

La enseñanza, más que una profesión, es una "misión" a la que uno se entrega, lo cual supone una gratuidad proclamada que no se condice con lo que la sociedad espera de una profesión, entendida como actividad de la cual se vive, es decir, de la que se obtiene un ingreso y una serie de ventajas instrumentales (salario, prestigio, etc.). De todos modos, desde el origen, existió una tensión entre estos componentes pre-rationales del oficio de enseñar y la exigencia de una serie de conocimientos racionales (pedagogía, psicología infantil, didáctica, etc.) que el maestro debería aprender y utilizar en su trabajo.

Esta dosificación contradictoria pero efectiva hace del maestro una categoría social con perfil propio y diferenciado del resto de los profesionales e intelectuales clásicos. Este equilibrio inestable entre elementos distintivos diversos y hasta opuestos constituye la particularidad del oficio de enseñar.

En el plano del discurso se enfatizará uno u otro conjunto de componentes, según el interlocutor. Si se trata de ganar terreno contra la tradición (como en el caso de las luchas por la imposición del título para el ejercicio de la docencia) se insistirá en las competencias técnico-pedagógicas modernas pero cuando se pretende limitar el cientificismo y el afán reglamentarista y tecnicista de los nuevos especialistas en pedagogía, se levantarán las banderas del particularismo, la vocación, la intuición y la creatividad inherentes del oficio de enseñar. (TENTI FANFANI E., 1988).

Pese a su antigüedad, esta representación "vocacional" todavía está presente en las propias autorepresentaciones de maestros y alumnos de los institutos del profesorado. También está presente en las expectativas de vastos sectores de la sociedad, que distinguen al maestro del resto de las profesiones y oficios, precisamente por el peso específico que se adjudica a este elemento tan tradicional, pero poderoso de la vocación, relacionada con el apostolado y el sacerdocio. Asociado con esto también se registra una fuerte vigencia de una definición del oficio que enfatiza el papel del maestro como "moralizador" en desmedro de su función técnica de desarrollar aprendizajes.²

La maduración del sistema de educación básica que acompaña el proceso de modernización de las sociedades occidentales tiende a una progresiva secularización del oficio del maestro. En la década de los años 60 y 70 las representaciones del maestro como sacerdote ya no ocupan un lugar dominante en la sociedad. La masificación de los puestos de maestro, la elevación de los niveles de escolaridad media de la población, el deterioro del salario y las condiciones de trabajo y otros fenómenos conexos (pérdida de prestigio relativo del oficio, cambios en el origen social relativo de los maestros, etc.) constituyen las bases materiales sobre la que se va estructurando una representación de la

² En un estudio de ALLIAUD A. y colaboradores (1995) los motivos de elección de la carrera docente más frecuentemente mencionados por una muestra de alumnos de Institutos de profesorado de la Ciudad de Buenos Aires fueron la "vocación" (48%) y "el amor a los niños" (42%). Por otro lado, el 36% de los estudiantes opina que es función del maestro "transmitir valores morales" (contra un 15% que opta por la alternativa "transmitir saberes").

docencia como un trabajo. La sindicalización del magisterio contribuirá a imponer una imagen social del maestro como trabajador que es asumido por porciones significativas de docentes.

Al menos en la Argentina, el modelo del maestro-trabajador está presente en el seno mismo del cuerpo magisterial. Se trata de una denominación generada al calor de la lucha contra ciertas representaciones originadas en el campo del Estado, que algunos no dudaron en calificar como "tecnocráticas". Durante la década de los años 70's las luchas por las condiciones de trabajo y salario docente se desenvuelven en un contexto de reformas que buscaban avanzar en el proceso de modernización del sistema educativo. En el polo del poder se tiende a desarrollar una definición del oficio que en gran medida es un "aggiornamento" del clásico "mix" de profesionalización con vocación. Para contrarrestar esta tipificación, los docentes agremiados reivindican el nombre de "trabajadores", homologándose de esta a manera al resto de los asalariados en su reivindicación de la convención colectiva para fijar salario y condiciones de trabajo y legitiman el recurso a la huelga, las movilizaciones, etc. como instrumentos de lucha. El énfasis puesto en la condición de trabajador asalariado constituye un freno a toda pretensión de exigir al docente prestaciones que vayan más allá de lo explícitamente establecido en el estatuto del docente y la convención colectiva de trabajo.

La homología tendencial en las condiciones objetivas de trabajo y de vida entre maestros y trabajadores asalariados se expresa en el plano de la subjetividad colectiva como discurso de identificación y como toma de posición explícita en favor de los intereses del conjunto de la clase de los trabajadores. A fines de la década pasada, Marcos Garcetti, máximo dirigente nacional del gremio docente se pronunciaba claramente en esta dirección cuando expresaba: "Nuestro lugar por historia es junto al pueblo y en lo orgánico gremial junto a los demás trabajadores expresados por la CGT". Para que no queden dudas del sentido de esta definición, alertaba contra "nuestras veleidades como profesionalistas (sic), a las que entre otros males les debemos la postergación sectorial y la tardía llegada al conjunto de los demás trabajadores" (Citado en BATALLAN G. y GARCÍA F.J., 1992, pag. 230). Desde entonces, el antiprofessionalismo es una posición de lucha ya instalada en el campo del gremialismo docente argentino, posición que se renueva toda vez que desde el campo del Estado se reiteran proyectos de profesionalización del magisterio de educación general básica.

En la actualidad y pese a las radicales transformaciones acontecidas en todos los niveles básicos de las sociedades latinoamericanas, la lucha por la definición dominante del oficio todavía supone combinaciones variables de estos tres elementos: vocación-apostolado, trabajo asalariado y profesionalidad.

El carácter profundamente relacional de la actividad docente, es decir, el hecho de que se despliega en una interacción cara a cara e intensiva maestro-alumno la convierte en una función directamente relacionada con la reproducción de la sociedad y por lo tanto le da un carácter cuasi sagrado. En este terreno, el proceso de secularización no avanzó tanto como en otros campos de actividad social, como por ejemplo, las actividades políticas, científicas o productivas. La formación de las nuevas generaciones tiene un contenido fuertemente ético-moral que constituye como una valla para el avance de cualquier proceso de racionalización radical. Por lo tanto, para ser un buen maestro (al igual que en el caso de otros servicios personales tales como la enfermería, el trabajo social, etc.) no

basta el dominio de competencias científico-técnicas específicas, ni un compromiso ético genérico (principio de honradez, ética profesional, etc.). Por el contrario, en la definición de la excelencia docente el compromiso ético moral con el otro, una cierta actitud de entrega y desinterés adquieren una importancia fundamental en el desempeño del oficio.

Por otro lado, el oficio docente está en las antípodas del trabajo autónomo. Salvo en los casos (hoy excepcionales) del "maestro particular" que trabaja directamente para el aprendiz o su familia, la mayoría de los docentes prestan servicios en instituciones escolares. Por lo tanto el docente es, en la mayoría de los casos un funcionario asalariado, que trabaja en relación de dependencia y recibe un salario (y no honorarios). Como tal es un trabajador que en muchos casos está sindicalizado y lucha colectivamente por la defensa y mejora de sus condiciones de trabajo.

Por último su condición de profesional deviene del hecho de que el desempeño de su actividad requiere el dominio de competencias racionales y técnicas que son exclusivas de su oficio y que se aprenden en tiempos y espacios determinados. Por otra parte el docente, pese a que tradicionalmente trabaja en contextos institucionalizados, en el aula goza de un margen variable de autonomía. Competencia técnica y autonomía son componentes clásicas de la definición ideal de una profesión.

Las tipologías son (o deben ser) claras por definición. La realidad no tiene esta "obligación". Las representaciones reales del oficio de maestro que compiten por la hegemonía, siempre constituyen una articulación de estos tres elementos estructurales: el apostolado, el trabajo y la profesión. La lucha está dada por la imposición del principio estructurador dominante de la definición. Las polémicas actuales por la redefinición del oficio del maestro no transcurren en el vacío y no se resuelven únicamente en el plano de lo simbólico-discursivo. La crisis en las representaciones siempre tienen algún fundamento en el plano de las "realidades objetivas" que en cierta medida trascienden la conciencia, la voluntad y la intencionalidad humanas. Pero la objetividad es siempre "polisémica", es decir, puede ser objeto de diferentes interpretaciones. Por lo tanto las luchas no son ni puramente simbólicas ni puramente materiales.

A continuación se examinan algunos procesos sociales generales que hoy tienden a introducir elementos de novedad en la definición del rol docente en la mayoría de las sociedades latinoamericanas.

Transformaciones actuales

De un modo esquemático, se podrían distinguir una serie de factores que operan como elementos transformadores del oficio docente que, en casi todos los casos, tienen un sentido doble. Por un lado, constituyen desafíos que favorecen potencialmente un avance en el proceso de profesionalización (en los sentidos arriba explicitados) del oficio docente. Pero, al mismo tiempo, pueden tener efectos contrarios y constituirse en obstáculos poderosos para el avance de dicho proceso. En algunos casos pueden considerarse como factores que alientan una lisa y llana desprofesionalización del oficio. Al igual que en otros campos de actividad, las nuevas condiciones de vida plantean nuevos desafíos a las instituciones y roles tradicionales, pero las respuestas que se

producen pueden tener signos opuestos y contradictorios que merecen ser tenidos en cuenta en el análisis que sigue a continuación.

1. Cambios en la familia, los medios de comunicación de masas y otras instituciones de socialización.

La mayoría de las sociedades actuales se caracterizan por un cambio profundo en las instituciones que acompañan los procesos de construcción de la subjetividad de las nuevas generaciones. El papel que juegan la escuela y el maestro en la reproducción de la sociedad depende del lugar que ocupa en la estructura del sistema de instituciones que cumplen funciones sociales análogas. En el origen del estado moderno, la socialización de las nuevas generaciones descansaba sobre un trípode conformado por la familia, la iglesia y la escuela. Esta última fue adquiriendo un peso cada vez más importante con el avance de los procesos de industrialización y urbanización. Iglesia y familia han experimentado transformaciones muy profundas como resultado de una serie de macro procesos de largo plazo, tales como el avance contradictorio de los procesos de secularización (ya que están acompañados del desarrollo de nuevas formas de religiosidad), la presencia cada vez más sistemática de los medios de comunicación de masas y otros consumos culturales, la incorporación de la mujer al mercado de trabajo, la fragmentación e inestabilidad de las configuraciones familiares, los cambios en los modelos de autoridad, etc. Estos procesos han producido cambios profundos en el sistema de instituciones responsables de la socialización infantil y juvenil. La escuela está sometida a un nuevo conjunto de demandas sociales. En algunos casos se llega a pedir a la escuela lo que las familias ya no están en condiciones de dar: contención afectiva, orientación ético-moral, orientación vocacional y en relación con el diseño de un proyecto de vida, etc. Estos nuevos desafíos se traducen en nuevas exigencias para el perfil de competencias del docente.

Puesto que no existe una clara división del trabajo entre instancias de socialización, el conflicto entre las mismas se vuelve cada vez más probable. Los valores que circulan en la escuela, la familia y los medios de comunicación de masas no siempre son coincidentes o complementarios, sino que con frecuencia pueden ser contradictorios. El trabajo del maestro se inscribe en este nuevo cuadro de relaciones, lo cual le agrega una dosis creciente de complejidad (TEDESCO J.C., 1995).

Las nuevas generaciones, en promedio, son fuertes consumidoras (consumidoras intensivas) de bienes simbólicos producidos y distribuidos por poderosas empresas culturales. La acción del maestro se inscribe en un nuevo contexto general que ordena la socialización de los niños y jóvenes. Cabe agregar que tanto las transformaciones en la estructura familiar como el tipo y frecuencia de consumos culturales varían fuertemente según cuál sea la posición de las nuevas generaciones en la estructura social.

Ser maestro en el nuevo contexto familiar y de los sistemas de producción y difusión de sentidos puede constituir una ocasión para profesionalizar al maestro o bien puede tener un efecto contrario. La respuesta es una cuestión de cultura y de política. Si se decide que el maestro simplemente "sustituya" a la familia en el cumplimiento de ciertas tareas de contención afectiva o de orientación ético-moral (como es ciertamente el caso en ciertos contextos) el resultado es un retroceso en el perfil profesional de la actividad. La maestra "madre-sustituta" está lejos de la maestra profesional especialista en enseñanza y

aprendizaje de determinados contenidos culturales socialmente válidos. Es más difícil aprender a ser madre que desarrollar competencias en el campo de la enseñanza aprendizaje. Pero, los cambios en el contexto de socialización pueden ser una ocasión para avanzar en el proceso de racionalización del oficio del docente, por ejemplo, mediante el diseño de una nueva división del trabajo en las instituciones escolares. Podrían diseñarse nuevos roles escolares tales como psicólogos escolares dotados de las competencias necesarias para acompañar el desarrollo afectivo de las nuevas generaciones, orientarlas en la formulación de su proyecto de vida, garantizar la integración y sentido de pertenencia de los alumnos en las instituciones escolares y que trabajen en equipo con pedagogos expertos en enseñanza aprendizaje. En síntesis, ser maestro en este nuevo contexto de socialización puede alentar el desarrollo de nuevas y complejas competencias profesionales o bien provocar un empobrecimiento del oficio si se lo reduce a una simple función de sustitución de la familia.

2. Las nuevas demandas de la producción y el mercado de trabajo modernos.

Los cambios en la economía y el mercado de trabajo que viven la mayoría de las sociedades latinoamericanas presentan nuevos desafíos a los viejos sistemas escolares. Vivimos la expansión permanente de la denominada "sociedad del conocimiento". En casi todos los campos de actividad se tiende a incorporar dosis crecientes de conocimiento científico y tecnológico que es preciso aprender en instituciones formales y no ya en el trabajo, como era frecuentemente el caso en las sociedades precapitalistas. Se espera que la escuela y el maestro no sólo formen sujetos en sentido genéricos, sino que contribuyan a la producción de capital humano o fuerza de trabajo entrenada. En muchos casos se espera que esta formación comience en los niveles educativos considerados como "generales y básicos" (en especial cuando se trata de la educación de los sectores más pobres y excluidos de la sociedad).

Esta demanda introduce nuevos desafíos a la institución educativa y sus agentes. Estos últimos deben estar más informados acerca de la lógica de desarrollo de la ciencia y la tecnología modernas y de su incorporación en todas las esferas de la vida social. El maestro debe ser también un orientador vocacional y como tal debe tener un conocimiento del comportamiento del mercado de trabajo. Formar recursos humanos obliga a la escuela y a los docentes a multiplicar las ocasiones del aprendizaje más allá de los límites de la escuela, lo cual, su vez, requiere nuevas actitudes y competencias.

La demanda por la formación para el trabajo induce a reconocer que existen otros ámbitos de aprendizajes legítimos, en primer lugar las mismas organizaciones donde se realiza la producción de bienes y servicios. Las prácticas de vinculación escuela/trabajo suponen un reconocimiento de que el maestro no tiene el monopolio de la enseñanza, que otros agentes, en especial aquellos que desarrollan actividades de producción también pueden cumplir tareas auxiliares en materia de pedagogía. El reconocimiento de que existen otras instituciones y otros agentes pedagógicos "no especializados" (ingenieros de planta, médicos de hospitales, obreros especializados, gerentes, etc. etc.) puede ser considerado como una amenaza al monopolio educativo de los docentes profesionales.

Por último, la aceleración de los cambios sociales en la ciencia, la tecnología y la producción social obliga a una actualización permanente de los docentes para que la

formación que ofrecen esté a la altura de las demandas sociales. Es bastante conocido el carácter estructuralmente conservador de las instituciones escolares. Esta característica derivaba de la función que se asignó en las primeras etapas del desarrollo de las sociedades capitalistas. Hoy los docentes, al igual que otros agentes profesionales, están sometidos a una exigencia de cambio rápido, que requiere la movilización de recursos de aprendizaje que no siempre han tenido oportunidad de desarrollar durante su etapa formativa o en su experiencia de trabajo.

3. Los fenómenos de exclusión social y los nuevos desafíos de la educabilidad.

En la mayoría de nuestras sociedades se registran procesos de desarrollo y cambio económico, social, político y cultural que tienen signos contradictorios. Por un lado se desarrollan sectores de la vida económica que incorporan dosis crecientes de conocimiento científico y tecnológico y adquieren una conformación organizacional novedosa (desburocratización, desarrollo de organizaciones inteligentes, etc.). Pero por otro lado, vastos sectores productivos siguen ajenos a estas transformaciones. La mayoría de la fuerza de trabajo está inserta en los sectores más atrasados y de menor productividad, cuando no están completamente excluidos del trabajo productivo. Mientras los sectores más concentrados y modernos de la economía demandan una fuerza de trabajo dotadas de competencias éticas, relacionales y cognitivas muy complejas, el resto de la economía se reproduce conforme a patrones productivos y de gestión muy tradicionales y rutinarios. Este desarrollo desigual en la economía y el mercado de trabajo contribuye a volver cada vez más desiguales las oportunidades de vida de las personas y los grupos sociales según su grado y tipo de inclusión (en el sector formal o en el informal, de alta o baja productividad, moderno o tradicional, etc.) en los mercados de trabajo.

La expansión del fenómeno de la pobreza extrema, la vulnerabilidad y de la exclusión de grandes grupos de familias, niños y adolescentes del sistema productivo y del consumo (y sus fenómenos asociados de violencia social, desintegración familiar y social, etc.) tiene efectos directos sobre el trabajo e identidad profesional de los docentes de educación básica. Estos pueden analizarse en dos ejes fundamentales. Por una parte las dimensiones más dolorosas de la exclusión afectan la misma "educabilidad" de las nuevas generaciones. Por otro lado las dificultades propias de la vida en condiciones de pobreza extrema (desnutrición, enfermedad, violencia, abandono, etc.) se manifiestan en la vida cotidiana de la escuela e inciden sobre el contenido del trabajo de los docentes. En muchos casos están obligados a desempeñar tareas asistenciales socialmente consideradas como urgentes (alimentación, contención afectiva, moralización, etc.) que obstaculizan el logro de la misión tradicional de la escuela: el desarrollo de los aprendizajes. Estos fenómenos ponen en crisis determinadas identidades profesionales y requieren una discusión: o bien el magisterio opta por la profundización de su especialización profesional o bien desarrolla una nueva profesionalidad pedagógico/asistencial (organizador y movilizador de recursos sociales para la infancia en función de objetivos de aprendizaje y desarrollo de subjetividades).

4. La evolución de las tecnologías de la comunicación y la información.

Las extraordinarias innovaciones en el campo de las tecnologías de la información y la comunicación pueden tener efectos completamente contradictorios sobre la evolución del oficio docente. El sentido de los impactos de las innovaciones científicas y tecnológicas nunca está predeterminado ni es unidireccional, sino que depende de decisiones y políticas específicas. Mientras algunos celebran el advenimiento de las NTIC como el principio del fin del oficio de enseñar, otros consideran que ellas ofrecen una inmejorable oportunidad para completar el proceso de profesionalización de los docentes. En efecto, algunos creen que esas innovaciones potencialmente tienen un carácter sustitutivo del docente ya que permiten una relación directa entre el aprendiz y el capital cultural acumulado por la humanidad. Las escuelas como instituciones que se desarrollan en espacios físicos determinados y los maestros que realizan su tarea de enseñanza-aprendizaje en relaciones cara a cara con un grupo de alumnos serían obsoletas y al decir de algunos "tan productivas como un kolhoz" (PERELMAN L., 1995). En vez de seguir invirtiendo sumas cuantiosas y crecientes en escuelas y maestros se aconseja que estos recursos se orienten hacia el desarrollo y difusión de los "multimedia y la telemática". De este modo el problema docente se resuelve por sustitución. La educación a distancia y el autodidactismo reemplazarían esos viejos y costosos dispositivos que se desarrollaban en tiempos y espacios exclusivos y que empleaban a una fuerza de trabajo especializada. Este escenario no es de realización probable, al menos en el corto y mediano plazo y no hay política educativa nacional que tenga este proyecto en su agenda. Sin embargo existe como propuesta de ciertos grupos de interés que, aunque son minoritarios y débiles en el campo político han tenido cierta difusión y funcionan como amenaza, al menos para ciertos grupos de docentes. Según los resultados de las encuestas a docentes realizadas por el IIPE en Argentina, Uruguay y Perú³, la actitud desconfiada respecto de los impactos de las NTIC aparece en proporciones variables. Por ejemplo, el temor de que las tecnologías educativas reemplacen al docente es compartido por un 18.5% de los docentes argentinos, un 20 % de los uruguayos y un 28 % de los peruanos.

Pese a estos temores, lo más probable es que los nuevos recursos tecnológicos contribuirán a elevar sensiblemente la profesionalidad del docente. Al igual que la vinculación entre formación y trabajo, las nuevas tecnologías obligarán al docente a constituirse en una especie de gestor y organizador de procesos de aprendizaje. El docente del futuro será un movilizador de recursos múltiples, tradicionales (la palabra, el cuaderno, el libro) y modernos (PC, internet, etc.)⁴.

5. Origen social, reclutamiento y características sociales de los docentes.

Además de la formación y las condiciones de trabajo, el origen social de los docentes y su posición actual en la estructura social también contribuyen a la conformación de su propia identidad como categoría social. Las evidencias indican que en la mayoría de los países latinoamericanos los docentes se reclutan en casi todos los segmentos de la estructura social. Sin embargo, algunos estratos sociales están más representados que

³ Dichos estudios forman parte del programa de investigación titulado "Los docentes y los desafíos de la profesionalización" que se lleva a cabo en diversos países de América Latina desde el año 2000.

⁴ Una discusión sobre esta dimensión de las nuevas tecnologías puede verse en J.J. BRUNNER y otros; Educación y nuevas tecnologías: ¿Esperanza o incertidumbre? IIPE/UNESCO, Buenos Aires (en prensa).

otros. Las encuestas llevadas a cabo por el IYPE en la Argentina, Perú y Uruguay muestran algunas evidencias acerca del origen social de los docentes y de su posición en la estructura social del presente.

En Uruguay un informe preliminar señala que "la distribución por quintiles de ingreso nacional de los docentes es mejor que la distribución por quintiles del resto de los hogares de la población general"; a su vez "los docentes están sobre representados en los hogares del quintil tres y cuatro (27.1% y 28.6%, respectivamente) y sub-representados en los hogares del quintil uno y dos (6,5% y 16,4%, respectivamente). En el quintil más rico la proporción de docentes es de 21,4%, lo cual implica una muy leve sobre representación" (ANEP-IYPE-UNESCO, 2002).

En la Argentina el panorama se presenta bastante parecido al de Uruguay. En este país "los docentes tienen una fuerte sobrerrepresentación en los quintiles 3 y 4, que representan la franja media y media alta de ingresos" (...) mientras que sólo el 6% de los hogares docentes se ubican en el quintil 1 (donde se encuentra el 20% más pobre del total de los hogares urbanos. Este hecho da cuenta de que sus familias no se encuentran entre las más desfavorecidas de la estructura social argentina. (IYPE-UNESCO, Ministerio de Educación, 2000).

Sin embargo pese a esta concentración de los hogares docentes en los niveles medios de la estructura de distribución del ingreso, es preciso tener en cuenta dos fenómenos significativos que tienen que ver con sus percepciones subjetivas y con el fenómeno de la pobreza.

Además del análisis de las características objetivas de los hogares docentes tales como el ingreso que perciben, los bienes de consumo duradero que poseen, etc. los estudios arriba citados informan acerca de su percepción en cuanto a la trayectoria social a lo largo del tiempo. En el caso de la Argentina, los datos muestran que los docentes actuales se caracterizan por tener experiencias bien diferenciadas. Mientras un tercio dice que su situación socioeconómica actual es peor que la que tenían sus padres cuando ellos eran niños, otro tercio dice que es mejor y otro tercio dice que es igual. En el Perú una mayoría de maestros (42%) dice que está mejor, un 30% que está peor y un 27 dice que está igual. Desde este punto de vista, las autopercepciones de los docentes muestran la existencia de situaciones bien diferenciadas.

Por último cabe señalar que existe también un subgrupo significativo de docentes que considera que vive en hogares que pueden definirse como pobres. En efecto, el 52% de los docentes peruanos y el 20% de los argentinos manifestaron estar en esa situación.

Esta aproximación muy general está indicando que existe una significativa minoría de docentes latinoamericanos que viven en condiciones objetivas y subjetivas de pobreza. Por otro lado existe una elevada probabilidad de que los maestros más pobres se encuentren desempeñando funciones en establecimientos que también son "pobres" (en términos de calidad de la infraestructura física, equipamientos didácticos, etc.) y que son frecuentados por niños y adolescentes que provienen también de los grupos más desfavorecidos y excluidos de la sociedad. Esta conjunción de pobreza seguramente

afecta el contenido y la forma del trabajo docente constituye un fuerte obstáculo a la profesionalización de un grupo considerable de docentes latinoamericanos⁵.

Por último, es preciso tener en cuenta un hecho paradójico: allí donde el salario docente constituye un componente fundamental del total de los ingresos percibidos por el hogar de referencia (en la Argentina, sólo para el 30% de los docentes el salario que perciben por desempeñar esa actividad representa 70% o más del total del ingreso de los hogares donde viven) mayor es la probabilidad de experimentar situaciones de pobreza. Es obvio que la posición en la estructura de la distribución de los ingresos determina la calidad, variedad e intensidad de los consumos culturales de los docentes así como el acceso a las oportunidades de perfeccionamiento profesional.

6. Nuevos alumnos: las características, sociales y culturales de los destinatarios de la acción educativa.

Los docentes de hoy se encuentran en las aulas con nuevos alumnos. Estos poseen características socioculturales inéditas. Aquí interesa reflexionar sobre dos ejes. El primero tiene que ver con la modificación significativa en el "equilibrio de poder entre las generaciones". La segunda con la cultura propia de los niños, adolescentes y jóvenes de hoy. Muchos educadores no poseen las competencias actitudinales y cognitivas necesarias para responder a los desafíos propios de la formación de las nuevas generaciones. Estos desfases están en el origen de algunos problemas de comunicación que dificultan tanto la producción de un orden democrático en las instituciones como el desarrollo de aprendizajes significativos en los alumnos. Estas nuevas condiciones del trabajo docente pueden producir dosis significativas de frustración y malestar profesional. Las instituciones encargadas de la formación inicial y permanente de docentes no han incorporado en forma sistemática esta temática a sus programas.

Por una serie de razones estructurales que se despliegan en el tiempo largo de la historia, el equilibrio de poder entre las generaciones ha sufrido cambios sustanciales (ELIAS, N., 1999). En la actualidad, aunque las relaciones intergeneracionales siguen siendo asimétricas y a favor de los "mas grandes", esta asimetría se ha modificado profundamente en beneficio de las nuevas generaciones. Hoy los niños y adolescentes son considerados como sujetos de derecho. No sólo tienen deberes y responsabilidades vis à vis de los mayores, sino que se les reconoce capacidades y derechos.

La incorporación prácticamente universal de la Convención Internacional de los derechos del niño (aun falta una firma significativa, la de los EEUU) es un indicador del grado de institucionalización alcanzado por estas nuevas relaciones de poder intergeneracional.

Las instituciones educativas tienen que tomar nota de esta realidad y transformar sus dispositivos, en especial aquellos que regulan las relaciones de autoridad entre

⁵ A modo de hipótesis puede afirmarse que el docente que trabaja en contextos de pobreza goza de un respeto y una consideración (fruto de la distancia social y cultural) que fortalece su autoridad pedagógica, lo cual es una ventaja ya que la misma es un componente fundamental de su propia condición profesional.

profesores, directivos y alumnos, las que organizan el orden y la disciplina y aquellas que estructuran los procesos de toma de decisión.

Habrá que reconocer que los adolescentes y jóvenes tienen derechos específicos (a la identidad, a expresar sus opiniones, a acceder a la información, a participar en la definición y aplicación de las reglas que organizan la convivencia, a participar en la toma de decisiones, etc.) y habrá que diseñar los mecanismos institucionales que garanticen su ejercicio (reglamentos, participación en cuerpos colegiados, recursos financieros, de tiempo y lugar, competencias, etc.) (TENTI FANFANI, 2001).

El reconocimiento de derechos a los adolescentes aunado a la erosión de las instituciones escolares (producto de la masificación con subfinanciamiento y a la pérdida de monopolio en el campo de las agencias de imposición de significados) están en el origen de la crisis en la autoridad pedagógica como un efecto de institución. En las condiciones actuales, los agentes pedagógicos (maestros, directivos, expertos, etc.) no tienen garantizada la escucha, el respeto y el reconocimiento de los jóvenes. Pero la autoridad pedagógica, entendida como reconocimiento y legitimidad sigue siendo una condición estructural necesaria de la eficacia de toda acción pedagógica. El problema es que hoy el maestro tiene que construir su propia legitimidad entre los jóvenes y adolescentes. Para ello debe recurrir a otras técnicas y dispositivos de seducción. Trabajar con adolescentes requiere una nueva profesionalidad que es preciso definir y construir.

Por otra parte, los niños y adolescentes de hoy no sólo son portadores de una nueva cultura hecha de nuevos saberes y valores (en cierta medida siempre fue así) sino que son portadores de una nueva relación con la cultura. Algunos autores (SIMONE R., 2001) llegan incluso a formular la hipótesis de que los cambios en los medios de producción y difusión de la cultura introducen modificaciones en los contenidos y modos de pensamiento. La predisposición de las nuevas generaciones por el uso de la "visión no alfabética" (a través de la imagen) como vía de acceso y disfrute de productos culturales puede constituirse en un obstáculo para acceder y usar la tradicional visión alfabética propia de la cultura escolar y docente. Sucede que el tipo de sentido que se moviliza determina un tipo de cultura. La visión no alfabética se asocia con el desarrollo de un lenguaje "no proposicional" distinto del lenguaje proposicional que es típico de la cultura escolar, basada en la escritura y la lectura de textos. Los jóvenes, en tanto, consumidores intensivos de imágenes, tienden al lenguaje no proposicional, que es genérico, vago, "no da nombres a las cosas, sino que alude, usando 'palabras generales', dentro de las cuales se puede incluir lo que se quiera" (SIMONE R., 2001, pag. 148), y rechaza la estructura, la distinción entre elementos, el análisis, la contextualización, la referencialidad, las taxonomías, etc.

Si es cierto que la cultura de nuestro tiempo tiende a privilegiar la visión no alfabética y a debilitar el peso de la visión alfabética como medio de acercamiento al conocimiento, este es un dato que hace más difícil la tarea de la escuela y el maestro, en la medida en que para lograr sus objetivos tienen que producir una especie de "conversión" cultural en los educandos, cuyas condiciones de éxito necesitan ser explicitadas.

En síntesis, puede decirse que siempre existió un conflicto o una distancia entre la cultura de la sociedad (en especial la cultura que se usa en la vida cotidiana), la cultura de los jóvenes y la cultura de la escuela encarnada en los docentes. Pero en la etapa

donde predominaba la visión alfabética podría suponerse que existían dos factores que facilitaban la tarea de la escuela:

- a) ella y su cultura gozaban de una alta legitimidad social en la medida en que tenía una especie de monopolio sobre los procesos de distribución del conocimiento evolucionado;
- b) existía una alta demanda de conocimiento basado en la lectoescritura y proposicional. Incluso muchos niños llegaban a la escuela sabiendo leer y escribir o al menos dotados de cierto aprestamiento que facilitaba su alfabetización..

Las condiciones en que hoy se desenvuelve la relación sociedad escuela son distintas. Las nuevas generaciones tienen otras oportunidades de aprendizaje antes y durante la etapa de la escolarización. Su experiencia escolar tiene un significado que deviene de la relación que mantienen con otras ofertas culturales. El conflicto cultural entre las nuevas generaciones y sus docentes no es sólo y sobre todo una cuestión de valores sino que remite a la difícil cuestión de la coexistencia de dos modos de apropiación y uso de la cultura, uno tradicional y proposicional, que reina en las cosas de la escuela y otro que tiende a lo no proposicional y que los jóvenes “experimentan” y viven en su vida cotidiana y que se ejercita y aprende al mismo tiempo en la relación con los medios masivos de comunicación (sobre todo la televisión) y el resto de la oferta de bienes culturales (internet, video, videojuegos, música, etc.).

En las condiciones actuales se vuelve cada vez más problemática la vieja cuestión de la relación entre “experiencias” y “vivencias” de la vida cotidiana y su expresión en términos de determinadas tradiciones culturales que todavía reinan en el mundo de la escuela y la educación formal. El trabajo docente en estas condiciones implica un desafío particular que pone a prueba todo el sistema de competencias implicado en la definición clásica del maestro.

La escolarización masiva y obligatoria de adolescentes y jóvenes parece constituir una "tendencia pesada" del desarrollo de nuestras sociedades y en este contexto tanto la modificación del equilibrio de poder entre las generaciones como la emergencia de nuevos modos de producción y apropiación de cultura impactan directamente sobre la profesionalidad de los docentes. En ambos casos éstos necesitan desarrollar un conjunto de competencias específicas que los vuelvan aptos para el diálogo con estos nuevos alumnos con el fin de garantizar las condiciones sociales (convivencia) y pedagógicas (comunicación e interacción) que hagan posible el desarrollo de aprendizajes significativos. Los docentes deberán ser cada vez más "expertos en cultura de las nuevas generaciones", en la medida que la transmisión de la cultura escolar (el curriculum) deberá tener en cuenta no sólo las etapas biopsicológicas del desarrollo infantil, sino también las diversas culturas y relaciones con la cultura que caracteriza a los destinatarios de la acción pedagógica. Esta exigencia es aún más pertinente en un mundo donde el multiculturalismo tiende a convertirse en una situación cada vez más frecuente e incluso cada vez más valorada. El nuevo docente deberá ser capaz de comprender, apreciar y "hacer dialogar" las culturas incorporadas por los alumnos de las instituciones escolares.

7. el contexto organizativo/institucional del trabajo docente y la emergencia del docente colectivo.

El contexto del trabajo docente está experimentando transformaciones profundas, muchas de ellas como resultado de políticas educativas específicas. Estos cambios avanzan con ritmo y modalidades desiguales en el conjunto del sistema educativo y tienen efectos significativos en la definición del rol docente. Los viejos sistemas centralizados, cerrados, jerárquicos, caracterizados por una rígida división funcional del trabajo, extremadamente regulados, etc. están transformándose en sistemas descentralizados, que alientan la autonomía de las instituciones en el territorio, la participación de agentes escolares y extraescolares en todos los niveles y la interacción con otros ámbitos (productivos, culturales, científico-tecnológicos, artísticos, etc.) de la vida social. Poco a poco se van perfilando nuevos modelos de organización y nuevos estilos de gestión que generan nuevas demandas a los agentes escolares. Este paso de la escuela burocrática a la escuela posburocrática (con todas las contradicciones y conflictos asociados a este proceso) pone en crisis tanto la profesionalidad de los gestores educativos como la de los docentes. El trabajo docente cambia de contenido en las organizaciones educativas posburocráticas. El nuevo docente se encuentra situado en un contexto donde la división del trabajo pedagógico es mucho más compleja en la medida en que se incorporan nuevas figuras profesionales (orientadores, animadores culturales, productores de texto, especialistas en evaluación, expertos en tecnologías educativas, bilingüismo, multiculturalismo, etc.). Su actividad es cada día más relacional y la polivalencia, la capacidad de tomar iniciativas y asumir responsabilidades, la evaluación, el trabajo en equipo, la comunicación, la resolución de conflictos, etc. se convierten en competencias estratégicas que definen su nuevo rol profesional.

Es obvio que este cambio cualitativo del contexto organizacional que enriquece la profesionalidad del docente no es todavía un fenómeno masivo en las instituciones educativas. Por lo general su emergencia es más probable en las instituciones más ricas y que atienden a los grupos más privilegiados de la sociedad. Por lo general muchos establecimientos públicos para los grupos más desfavorecidos y empobrecidos no sólo conservan las características más típicas de las organizaciones burocráticas. En muchos casos, el camino de la burocracia a la posburocracia (o las organizaciones inteligentes) pasa por una estación intermedia, donde muchas instituciones permanecen ancladas: la burocracia degradada. Este es el caso de un vasto conjunto de instituciones educativas que sufren los rigores de la crisis fiscal con todos los efectos de empobrecimiento de recursos, deslegitimación y confusión normativa, conflictos crecientes entre los miembros de la comunidad escolar, etc. situación que contribuye a debilitar las instituciones y a degradar las condiciones de trabajo del docente.

En realidad puede decirse que el "sistema" educativo tiende no solo a diferenciarse (lo cual puede tener un signo positivo de adaptación a las necesidades y condiciones de vida de la población a la que atiende) sino a fragmentarse y jerarquizarse en instituciones "ricas" en recursos, inteligentes, fuertes, capaces de cumplir sus funciones de transmisión cultural e instituciones "pobres" y por lo tanto débiles, ineficientes e incapaces de cumplir con la función que la sociedad espera de ellos. Esta heterogeneidad regresiva (porque tiende a reproducir las jerarquías sociales en vez de contribuir a superarlas) se asocia con una diferenciación de los roles docentes que terminan por fragmentar la

profesión y a constituirla en un archipiélago con islas dotadas de calidad, complejidad y recompensas materiales y simbólicas muy desiguales y jerarquizadas.

Entre las numerosas consecuencias que produce la incorporación de mayores niveles de autonomía institucional en los establecimientos escolares sobre el desempeño profesional de los docentes, la principal de ellas es la exigencia de trabajar en equipo. Esta exigencia implica una ruptura importante en la cultura tradicional de los docentes, basada en la idea de autonomía individual, asociada a un alto nivel de regulación y control burocrático de sus actividades. Como lo han señalado varios estudios, la actividad de los profesores se caracteriza por el anonimato y el reglamentarismo, lo cual permite concebir la docencia como un “oficio de individualistas” (CHAPOULIE J.M, 1987; DUBET F. et MARTUCCELLI D., 1996) . La impersonalidad burocrática constituye la mejor garantía de la autonomía en la relación pedagógica. Por ello es que si bien los profesores perciben negativamente la inspección, pocos la desaprueban, ya que los protege de toda intervención externa. En este esquema de acción educativa, basada en el individualismo docente, la unidad de trabajo es el salón de clase y no la institución escolar, la escuela.

Varias tendencias, cuya vigencia ya está presente en el desarrollo de la educación, indican que este rasgo de la cultura profesional de los docentes no podrá mantenerse en el futuro. En primer lugar, la heterogeneidad de los alumnos obliga a trabajar en equipo para atender las diferentes exigencias tanto de tipo cognitivo como cultural que presentan los estudiantes; en segundo lugar, la diversificación de las demandas a la educación, no pueden ser satisfechas individualmente por cada docente sino por la institución en su conjunto; en tercer lugar, el reconocimiento cada vez más evidente de la continuidad del proceso de formación de la inteligencia y de la personalidad, requiere un trabajo articulado entre los docentes que trabajan en las diferentes etapas del proceso educativo; por último, el desarrollo de la capacidad de trabajar en equipo constituye una exigencia para los alumnos, cada vez más intensamente requerida tanto por el desempeño en el mercado de trabajo como por el desempeño ciudadano.

Pasar de una cultura de ejercicio individual del oficio a una cultura de profesionalismo colectivo no es un proceso fácil. En primer lugar, es importante reconocer que si bien la reforma institucional basada en la mayor autonomía y la existencia de proyectos por establecimiento es un paso muy importante, ello no agota el proceso. La autonomía institucional es una condición necesaria, pero no suficiente para el trabajo en equipo.

En segundo lugar, también es importante reconocer que no existe un sólo tipo de equipo. Utilizando una metáfora deportiva, Peter Drucker definía tres grandes categorías de equipos: la primera se refiere al tipo de equipo que se establece en el juego de tenis en pareja; en ese caso, los equipos son de pocos miembros y cada uno trata de adaptarse a la personalidad, las fortalezas y las debilidades del compañero. La segunda categoría se encuentra en el juego de baseball, o en el desempeño de las orquestas, donde cada miembro tiene posiciones y funciones fijas a desempeñar. La tercer categoría se basa en el juego del fútbol, donde cada jugador tiene posiciones fijas pero el conjunto del equipo se mueve simultáneamente y adopta para ello una determinada estrategia (DRUCKER, 1995). La definición de cuál será el tipo dominante de equipo en una determinada institución constituye un paso importante en la elaboración del proyecto institucional.

En tercer lugar, el análisis y las propuestas de trabajo en equipo en instituciones educativas se apoyan fundamentalmente en las experiencias efectuadas en el sector privado, donde la adhesión a determinados principios suele ser un requisito de entrada y donde los líderes de la institución tienen posibilidades de tomar decisiones para garantizar la coherencia del proyecto. Estos dos rasgos - adhesión a principios y poder de decisión - no aparecen de la misma manera en las instituciones públicas, que se orientan por principios formales de funcionamiento burocrático. Cómo introducir en las instituciones educativas públicas los rasgos que permitan un funcionamiento más comprometido con determinados objetivos y más cooperativo desde el punto de vista del trabajo profesional es, precisamente, uno de los problemas más importantes que se presenta a la política educativa actual, particularmente desde el punto de vista de la administración y de la gestión (TEDESCO J.C., 1998).

Al respecto, es importante recordar que la incorporación de la idea del equipo docente tiene implicaciones importantes sobre las condiciones de trabajo. Preguntas tales como, ¿Cómo permitir la movilidad de los docentes si se pone el acento sobre la autonomía institucional y si el desempeño está asociado al perfil de cada institución?. ¿Cómo definir una política salarial por equipos y no por individuos aislados?. ¿Cómo garantizar niveles adecuados de objetividad en la evaluación del desempeño docente cuando el rendimiento es por equipo y no por individuo?, aparecerán a medida que se avance en el desarrollo de estrategias educativas basadas en la idea de promover una educación adecuada a los nuevos desafíos. Estas preguntas no tienen respuestas únicas ni a-priori y será necesario aceptar que no existe una manera única de resolver los problemas. La elaboración de las respuestas exigirá, en consecuencia, un cierto grado de experimentación y de evaluación de resultados, donde las tradiciones de cada país jugarán un papel fundamental.

Las tendencias mencionadas pueden producir dos fenómenos interrelacionados: la polarización y la heterogeneización del campo docente (TENTI FANFANI E., 1995). Los recientes procesos de privatización y descentralización de los sistemas educativos empujan hacia la misma dirección. Por una parte se ampliará la distancia entre los modelos típicos situados en los extremos (polarización), por la otra, se registrará un aumento de los particularismos que aumentarán la segmentación del mercado del trabajo docente (heterogeneización).

Próximo al primer polo se irá conformando una minoría de docentes cuyo trabajo los asimilará al modelo de los "analistas simbólicos", es decir, a ese subconjunto de individuos cuya actividad, en lo esencial, consiste en identificar, definir y resolver problemas nuevos y cuyo capital cultural se asienta en cuatro habilidades básicas: abstracción, pensamiento sistémico, experimentación y colaboración. En el otro polo se aglutina la mayoría de los maestros. Estos, a diferencia de los analistas simbólicos, realizan "servicios de persona a persona" que consisten en tareas simples y repetitivas para los cuales no se requieren competencias de un alto grado de formalización. Estos agentes cobran "en función de las horas trabajadas o el rendimiento laboral; están estrechamente supervisados (como sus jefes), no necesitan haber adquirido demasiada formación (como máximo, un título secundaria, o su equivalente, además de cierto entrenamiento vocacional)" (REICH, R., 1992, pag. 175).

8. Cambios en las teorías pedagógicas y representaciones sociales sobre el rol del maestro.

El rol del maestro depende en gran medida de la función social que en cada momento histórico se asigna al sistema educativo. De hecho en la mayoría de nuestras sociedades se espera que el sistema educativo escolar cumpla no una, sino varias funciones. En otras palabras, no todos los miembros de la sociedad tienen las mismas expectativas o esperan las mismas cosas de las instituciones donde se educan las nuevas generaciones. En verdad, la escuela es una institución multifuncional y cada vez se esperan más cosas de la escuela y los maestros. A modo de ejemplo podría decirse que mientras algunos esperan que el sistema escolar desarrolle conocimientos relevantes en las personas relacionados con el lenguaje, las matemáticas y las ciencias naturales y sociales, otros demandan una formación moral y ciudadana, la apropiación de lenguajes extranjeros, una formación para el trabajo, el dominio de herramientas informáticas (computación), la formación de competencias artísticas y deportivas, la preservación de determinadas tradiciones culturales y/o religiosas, etc. etc. En otras palabras, la escuela es una institución mucho más compleja y multifuncional que una empresa productora de automóviles o camisas.

Es probable que no todos los miembros de una determinada comunidad escolar compartan la misma visión respecto a los objetivos prioritarios que la escuela debe perseguir, por lo tanto no todo el mundo posee los mismos criterios de evaluación para definir lo que es una "buena escuela". Por eso resulta particularmente interesante preguntarse cuáles son las opiniones de los docentes respecto de los fines de la educación, ya que ellas estarán asociadas con ciertas imágenes acerca del papel que ellos juegan en la sociedad.

Las encuestas del IPE-UNESCO arrojan datos significativos tanto de lo que los maestros definen como funciones prioritarias de la educación como respecto a la definición de su propio rol profesional. El cuestionario aplicado invitaba a los docentes a elegir "los dos fines más importantes" y "los dos menos importantes" de la educación y a optar entre dos formulaciones de su rol: una como "facilitador del aprendizaje de los alumnos", la otra como "transmisor de cultura y conocimiento". Los resultados muestran que existe una diversidad de orientaciones al respecto.

De una lista propuesta de fines de la educación, el que obtuvo la mayoría de las preferencias de los docentes argentinos es el que se relacionaba con el desarrollo "de la creatividad y el espíritu crítico" (61%). En segundo lugar aparece la preparación para la vida en sociedad", finalidad señalada como prioritaria por poco menos de la mitad de los docentes encuestados (45%). Sólo en tercer lugar y un con un porcentaje mucho más bajo (28%) aparece la transmisión de "conocimientos actualizados y relevantes". O sea, que menos de un tercio de los docentes se pronunció en favor de esta finalidad clásica del sistema educativo. El transmitir "valores morales" fue señalado como un objetivo prioritario por un cuarto de los docentes argentinos. Sólo una minoría (13%) de docentes se pronunció por la "formación para el trabajo". A su vez, entre los fines menos importantes, el de "seleccionar a los sujetos más capacitados" fue el que concita el consenso de casi tres cuartos (73%) de los docentes argentinos.

Más allá de los significados que los docentes le dan a cada uno de los fines señalados (aspecto que una encuesta no está en condiciones de explicitar), pueden hacerse varias lecturas de estos resultados. En primer lugar puede señalarse el consenso absoluto alrededor de una formulación no tradicional de fines de la educación tal como "el desarrollo de la creatividad y el espíritu crítico". Pero este consenso adquiere un significado particular cuando se la compara con la minoría (menos de un tercio) que concibe la transmisión de conocimiento como el objetivo principal de la educación escolar. Cabe señalar que esta preferencia no es una exclusividad de los docentes argentinos, sino que, en términos generales, es compartida por los docentes uruguayos y peruanos a quienes se aplicó un cuestionario análogo. Todo parece indicar que estamos en presencia de un paradigma o modo de ver las cosas de la educación que es relativamente hegemónico entre los docentes latinoamericanos. El predominio de esta preferencia, más allá de su contenido, puede estar asociada al peso de ciertas corrientes pedagógicas contemporáneas que se han desarrollado al calor de la crítica a un modo tradicional y esquemático de entender los fines de la escuela que en su forma caricaturesca fue calificado como de "educación bancaria". En otras palabras, muchos pedagogos prestigiosos reivindicaron el valor del desarrollo de ciertas facultades intelectuales y ético-morales en los educandos, contra el énfasis dado a la transmisión de conocimientos entendidos como información, que los alumnos deberían aprender. En su forma más esquemática, la educación tradicional se reduciría a la memorización de un conjunto de conocimientos que la sociedad había acumulado a lo largo de su historia y que se consideraban valiosos para la solución de problemas tanto individuales como derivados de la convivencia social.

Sin embargo, podría decirse que éste énfasis en el desarrollo de facultades complejas, cuando va de la mano de una desvalorización de la idea de educación como apropiación de conocimientos y capital cultural en general, puede tener consecuencias negativas. En efecto, la preferencia exclusiva por "la creatividad y las capacidades críticas" puede quedar en buenas intenciones cuando se separa y opone a la idea de educación como apropiación de los frutos de la cultura y la civilización humanas. Salvo que se conciba a la creatividad como una cualidad casi mágica, es decir, como una capacidad de hacer algo con nada (al igual que una capacidad divina), ésta no es más que una simple expresión de deseos si no va acompañada por un fuerte énfasis en la apropiación de aquellas herramientas de pensamiento y de acción que los hombres han desarrollado, codificado y acumulado a lo largo de su historia. En cualquier campo de actividad compleja, tanto científico-técnica como estética o deportiva, tienen mayor probabilidad de inventar y de crear aquellos que previamente se han apropiado de aquellos elementos culturales previamente desarrollados que proveen una capacidad concreta de hacer y de pensar lo nuevo. Son quienes más se han apropiado del capital literario acumulado quienes tienen mayores probabilidades de hacer literatura de valor. Lo mismo puede afirmarse de cualquier campo disciplinario o científico. El saber acumulado tiene esta virtud: no sólo es conocimiento hecho, sino también método, estrategia, instrumento, recursos para criticar y superar lo dado. Esta es una característica distintiva de la cultura contemporánea. En otras palabras, cuando se trata de saberes y competencias complejas, la reproducción está íntimamente ligada a su propia producción renovada. La cultura compleja se conserva y transforma en un mismo movimiento.

Si esto es así, el énfasis excluyente en la creatividad, cuando no va acompañada de una valoración contemporánea por la apropiación del saber acumulado corre el riesgo de

constituirse en una frase vacía, en un objetivo declarativo de dudosa realización práctica. Esta hipótesis es plausible cuando se observa la subvaloración de la idea de transmisión cultural⁶, la cual puede asociarse con un cierto vaciamiento en materia de aprendizaje de contenidos culturales básicos tales como el dominio del lenguaje, el cálculo, los elementos básicos de las ciencias sociales y naturales, las competencias relacionadas con la búsqueda y análisis de la información, los idiomas extranjeros, etc. No está de más recordar que el dominio de estos contenidos se constituye en una condición ineludible de cualquier actividad creativa y crítica.

El cuestionario aplicado en Argentina, Uruguay y Perú ofrecía al entrevistado dos definiciones típicas del rol docente. Una decía “el docente es, más que nada, un transmisor de cultura y conocimiento”. La otra afirmaba que “el docente es sobre todo un facilitador del aprendizaje de los alumnos”. La primera se corresponde con una concepción más clásica y “dura” del oficio mientras que la segunda expresa una formulación más contemporánea y probablemente más “blanda” del rol docente. La preferencia de los docentes argentinos se orientó decididamente (72.8%) hacia el segundo término de la opción. Sólo el 12.9% se identificó con la primera, mientras que una minoría de 11% no se identificó con ninguna de las definiciones ofrecidas. Esta estructura de preferencias se reproduce en los otros dos países estudiados. Estos datos están indicando que las definiciones citadas organizan bastante bien el espacio de las alternativas posibles en materia de función docente.

El predominio de la idea del docente como “facilitador” es generalizado en todos los subgrupos que pueden construirse en el universo estudiado. Sin embargo su intensidad varía en función de ciertas características de los sujetos. En el caso argentino los datos indican que los maestros se inclinan más por esta imagen que sus colegas profesores del secundario. La diferencia es particularmente fuerte cuando se trata de profesores varones. Casi un cuarto de estos últimos optan por la definición más clásica del docente como “transmisor de cultura y conocimiento”

Las preferencias de los docentes, tanto en lo que respecta a la definición de las funciones de la educación como a la de su propio rol indican la presencia de una subvaloración relativa del conocimiento como acervo cultural que debe ser transmitido a las nuevas generaciones. Esta actitud generalizada, que constituye un indicador de la difusión de ciertas orientaciones pedagógicas durante las últimas décadas del siglo pasado en el cuerpo docente latinoamericano entra en contradicción con determinadas expectativas sociales respecto de la escuela como institución responsable de desarrollar conocimientos que sean significativos tanto para la construcción de subjetividades autónomas como para la formación de recursos humanos y la ciudadanía activa.

En síntesis, es probable que la subvaloración relativa del tema de la transmisión cultural en la definición del oficio del docente desdibuje la especificidad de su trabajo y se

⁶ Cabe recordar que para "compensar" esta operación de "sustracción" de contenido, ciertos discursos insisten en definir al maestro como un "investigador y creador", más que un simple transmisor de cultura y conocimiento. La experiencia indica que esta aparente enriquecimiento de la definición del oficio docente, al basarse en consideraciones poco realistas acerca de la especificidad propiamente pedagógica del trabajo docente y acerca de las condiciones sociales en que éste se desarrolla, se reduce a un discurso vacío y voluntarista carente de toda implicación práctica.

constituya en un obstáculo de peso para el logro de nuevos y más complejos niveles de profesionalización de esta actividad.

El carácter integral de las políticas futuras

Afirmamos en este trabajo que los factores que de una manera u otra inciden en la configuración actual de la actividad docente tienen efectos ambiguos e incluso contradictorios. Ellos no determinan en un sentido único la evolución de este oficio en el presente y en el futuro inmediato. Esta dependerá en gran medida de una política realista, es decir, que parta de un conocimiento del sentido, la amplitud y características específicas de las transformaciones que se desarrollan en todos los ámbitos de la vida social contemporánea.

El análisis del rol de los docentes en este momento de profundos cambios sociales, pone de manifiesto la enorme complejidad de los problemas y la necesidad de enfrentarlos con estrategias sistémicas de acción y no con políticas parciales. Durante las últimas décadas y como estrategia frente al deterioro de las condiciones de trabajo y el prestigio de la profesión, existió una tendencia natural a focalizar la discusión del papel de los docentes en términos de su situación material. Este enfoque parcial ha mostrado sus limitaciones y actualmente existe un consenso cada vez más importante en reconocer la necesidad de enfrentar el problema desde las múltiples dimensiones que lo integran. Pero como ya se ha dicho repetidamente con respecto al enfoque sistémico de las estrategias educativas, reconocer la necesidad de enfrentar el problema en todas sus dimensiones no significa que sea posible ni aconsejable intentar resolver todo al mismo tiempo. El carácter sistémico debe ser entendido como la necesidad de definir una secuencia en las acciones, a través de la cual se ponga de manifiesto cuando y cómo las distintas dimensiones del problema serán enfrentadas. Los momentos más relevantes de esta secuencia tienen que ver con los criterios de selección de los estudiantes de los institutos de formación docente, sus programas y estrategias pedagógicas, las modalidades de inserción profesional, la carrera y criterios de evaluación de desempeño y las recompensas materiales y simbólicas que se asocian con la profesión. La enorme diversidad de situaciones existentes actualmente en nuestras sociedades indican que es imposible definir una secuencia de validez general. Las estrategias deben adaptarse a las condiciones locales y es allí donde pueden definirse en forma adecuada. (TEDESCO J. C., 1999).

En síntesis, el enfoque integral de las políticas docentes implica aceptar la complejidad de las situaciones que se enfrentan. Pero hay un punto sobre el cual es necesario insistir: la complejidad, a diferencia de lo que suponen muchos enfoques, también existe en situaciones de pobreza y subdesarrollo. En esas situaciones, lo único pobre es la disponibilidad de recursos, pero no complejidad de la realidad.

Es probable que aquí, como en los países más desarrollados, el camino de la profesionalización de los docentes se encuentre lleno de obstáculos. Vale la pena reproducir una lista extensa y exhaustiva de los mismos, tal como la presenta un especialista, en la medida en que la mayoría de ellos son operantes en una gran diversidad de contextos nacionales: "la dificultad de introducir estándares en una

actividad tan masiva; la devaluación de las credenciales como consecuencia de una elevación de los requisitos de formación docente; la tendencia a la nivelación y la homogeneidad de condiciones que es típica del sindicalismo docente; los límites políticos y presupuestarios a una elevación significativa de los salarios docentes; la posición histórica de la enseñanza como una forma de trabajo para las mujeres; la resistencia política de los padres de familia, los ciudadanos y políticos a una afirmación del control profesional sobre las escuelas; la entrada tardía de la docencia en el nutrido campo de las ocupaciones profesionalizadas; la previa profesionalización de los administradores escolares y el poder de las burocracias educativas; la larga tradición de introducir reformas educativas con medios burocráticos; el problema de convencer al público de que el conocimiento acerca de temas escolares aparentemente no esotéricos es una forma de "expertise" profesional exclusiva; la dificultad de constituir a la pedagogía en un sistema formal de conocimiento profesional; el rol extendido de los no profesionales (padres de familia y otros ciudadanos) en la instrucción de los niños; el bajo estatus de las escuelas de educación y de los educadores de maestros; la resistencia de las universidades para relajar el monopolio sobre el conocimiento de más alto estatus; y la diversidad de sitios en que se realiza la formación de maestros" (LABAREE, D.F., 1992, pag. 126-127). La conciencia y el conocimiento del alcance y profundidad de estas dificultades se constituye en una condición necesaria para el éxito de cualquier política de profesionalización de los docentes.

Una política integral que busque favorecer una nueva profesionalidad docente deberá contemplar intervenciones articuladas en tres dimensiones básicas: la formación, las condiciones de trabajo y de carrera y el sistema recompensas materiales y simbólicas que se ofrecen. La experiencia indica que ninguna reforma parcial, es decir, que se concentra exclusivamente en una de estas dimensiones (el salario, la formación docente o el estatuto que regula el trabajo y la carrera) podrá favorecer esa profunda "reforma intelectual y moral" que necesita la profesión docente para garantizar niveles básicos de equidad en la distribución de ese capital estratégico que es el capital cultural.

BIBLIOGRAFIA CITADA

ALLIAUD, Andrea (1995); Los estudiantes de magisterio como grupo social. Programa de Investigación sobre formación docente. Documento Final. Buenos Aires.

BATALLAN Graciela y GARCIA F.J. (1992); La especificidad del trabajo docente y la transformación escolar. En: Maestros. formación, práctica y transformación escolar (A. ALLIAUD y L. DUSCHATZKY comps.). Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.

CHAPOULIE, Jean-Marie (1987); Les professeurs de l'enseignement secondaire. Un métier de classes moyennes. Paris, Ed. de la MSH.

DUBET François. et MARTUCCELLI Danilo. (1996). A l'école; Sociologie de l'expérience scolaire. Paris, Seuil, 1996 (Versión en español: En la escuela. Sociología de la experiencia escolar. Losada, Buenos Aires 1998)

DRUCKER Peter, (1995); *Managing in a Time of Great Change*. New York, Truman Talley, 1995.

ELIAS Norbert (1999); *La civilización de los padres*. Editorial Norma. Bogotá.

IPE/UNESCO-MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION DE LA ARGENTINA (2000); *Los docentes y los desafíos de la profesionalización*. Informe de investigación. Buenos Aires. Dos vol.

IPE/UNESCO-MINISTERIO DE EDUCACION DEL PERU (2002); *Los docentes y los desafíos de la profesionalización en el Perú*. Primeros resultados encuesta nacional a docentes del Perú. Lima.

IPE/UNESCO-ANEP (2002); *Los docentes uruguayos y los desafíos de la profesionalización*. Informe de investigación. Montevideo.

LABAREE David F. (1992); *Power, Knowledge, and the Rationalization of Teaching: A Genealogy of the Movement to Professionalize Teaching*. En: *Harvard Educational Review*, Vol. 62, No. 2, Summer.

PERELMAN Lewis. J. (1995) ; *School out: Hyperlearning, the New Technology and the End of Education*, William Morrow and Co., New York..

REICH, Robert (1992); *El trabajo de las naciones*. Vergara, Buenos Aires.

TEDESCO Juan Carlos (1986); *Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires, Ediciones Solar, Bib. Dimensión Argentina, 285 pags.

TEDESCO Juan Carlos (1995); *El nuevo pacto educativo; Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid, Alauda-Anaya, 190 págs.

TEDESCO Juan Carlos (1998); *Profesores de Enseñanza Secundaria: papel de futuro*. En: *Aprender para el futuro; La educación secundaria, pivote del sistema educativo*. Madrid, Fundación Santillana,.

TEDESCO Juan Carlos (1999); "Fortalecimiento del rol de los docentes", en Beatrice Avalos y María E. Nordenflycht. La formación de profesores. Perspectiva y experiencias. Chile, Ediciones Santillana..

TENTI FANFANI Emilio (1988); *El arte del buen maestro*. Pax México-Césarman, México D.F.

TENTI FANFANI Emilio (1995); *Una carrera con obstáculos: la profesionalización docente*. En: IICE, *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Año IV, No. 7, Diciembre ,pp.17-25.

TENTI FANFANI Emilio (2001); *La escuela desde afuera*. Diogenes/Lucerna, México.

TENTI FANFANI Emilio (1999); Teacher's Training, Work Conditions, and Salary in Argentina. En: RANDALL L. And ANDERSON J.B. Editors; *Schooling for Success. Preventing Repetition and Dropout in Latin American Primary Schools*. M.E. Sharpe, New York 1999. Pp. 265-276.